

Prondczynsky, Andreas von

## Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 71-86. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Prondczynsky, Andreas von: Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 71-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94827 - DOI: 10.25656/01:9482

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94827>

<https://doi.org/10.25656/01:9482>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

# Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyn

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41139

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	7
<i>Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung</i>	
HEINZ RHYN Die Herausbildung der <i>liberal education</i> in England und Schottland . . .	11
URSULA HOFER „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts La leçon de Condorcet . . . . .	29
JÜRGEN OELKERS Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert . . . . .	45
ANDREAS VON PRONDCZYNSKY Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie . . . .	71
<i>Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus</i>	
LARRY CUBAN The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s . . . . .	89
FRITZ OSTERWALDER Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs . . . . .	115
JIM GARRISON A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective . . . .	143
STEFAN HOPMANN Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung . . . . .	165

## *Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen*

LUCIEN CRIBLEZ	
Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation . . . . .	191
MARGARETE GÖTZ	
Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus . . . . .	209
TOSHIKO ITO	
Die Vervollkommnung der Individualität Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan . . . . .	225

## *Öffentliche Bildung und Demokratie*

PATRICIA WHITE	
Gratitude, Citizenship, and Education . . . . .	241
PHILIPP GONON	
Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung . . . . .	251

# Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie

## *Zusammenfassung*

In diesem Beitrag wird nach den Gründen gefragt, die für die Nichtbearbeitung des Verhältnisses von Bildung und Öffentlichkeit in Pädagogikgeschichten verantwortlich sein können. Die Alternativen von Bildung und Öffentlichkeit bzw. Staat und Erziehung werden exemplarisch an den Debatten der preußischen Reformära untersucht. Als herausragender Grund, Bildung und Öffentlichkeit zu ignorieren, erscheint der Sachverhalt, daß sich die Historiographie dem bildungsgeschichtlichen Erfolgsmodell Staat und Erziehung zugewendet hat. Das entspricht dann zwar bestimmten professionspolitischen Interessen der Schulmänner, steht jedoch im Gegensatz zu den zeitgenössischen theoretischen Diskussionen in der Pädagogik und sorgt seitdem für die Kontinuität schulkritischer Provokationen.

Den folgenden Ausführungen liegt die Beobachtung zugrunde, daß *Öffentlichkeit und Bildung* kein Thema in der deutschsprachigen pädagogischen Historiographie ist. Demgegenüber, so lautet die Anschlußthese, avancieren *Staat und Erziehung* zum strukturierenden Idealmodell der pädagogischen Geschichtsschreibung.<sup>1</sup>

Beobachtung und These gehen von zwei Voraussetzungen aus, die es zunächst zu erläutern gilt (1.). Sodann wird das hier zugrunde gelegte Verständnis von *Bildung und Öffentlichkeit* ideenhistorisch an seiner Entstehung in der preußischen Reformära expliziert und zugleich das Gegenmodell von *Staat und Erziehung* umrissen (2.). Beide Modelle wurden in den pädagogischen Diskussionen des 19. Jahrhunderts sowohl theoretisch wie schul- und professionspolitisch diskutiert (3.). Abschließend wird ein Blick in die Pädagogik-Historiographie geworfen, um anzudeuten, welcher Art die Resonanz ist, die die historisch kontrovers behandelten Modelle hier gefunden haben (4.).

## 1. Notwendige Vorklärungen

### 1.1 Merkmale des Selbstverständnisses von Pädagogikgeschichten

Mit *pädagogischer Historiographie* soll hier nur jener Literaturtypus angesprochen werden, der mit einer Akzentuierung auf *pädagogisch*, in der Regel als „Geschichte der Pädagogik“ aufgetreten ist. „Historische Bildungsforschung“

---

1 Dieser Text verfolgt die Absicht, ein Argument vorzustellen. Daher wird mit Bedacht eine bei diesem Thema naheliegende Überfrachtung mit Literaturverweisen vermieden.

oder „Bildungsgeschichte“, die sich mit sozialgeschichtlichen Schwerpunkten in den vergangenen zwanzig Jahren herausgebildet haben, werden demnach hier nicht zur *pädagogischen* Historiographie gerechnet.

„Geschichten der Pädagogik“ oder auch „Geschichten der Erziehung und des Unterrichts“ sind als eine eigentümliche Gattung des historischen Denkens vergleichsweise spät entstanden. F.H. C. SHWARZ hat 1813 bzw. 1829 erstmals eine Schrift vorgelegt, die auch diesen Titel führt. Schon in diesem frühen Exemplar der Literaturgattung „Geschichten der Pädagogik“ werden die grundsätzlichen Absichten, die man mit dieser Geschichtsschreibung verfolgt, festgelegt. Sie bezeichnen das Muster, das man in mehr oder weniger allen „Geschichten der Pädagogik“ des 19. Jahrhunderts wiederfindet, aber das auch noch bis in unsere Gegenwart hinein genutzt wird. An ihm sind vor allem drei Grundzüge hervorzuheben:

Erstens versteht sich „Geschichte der Pädagogik“ als *Ideengeschichte*, d.h. sie will die Idee der Erziehung und des Unterrichts darstellen, nicht deren Praxis und wirkliches Geschehen. Zweitens exponiert sie von sich ein Selbstbild als *Kulturgeschichte* – und zwar in einem so umfassenden Sinne, daß von Anfang das Problem für „Geschichten der Pädagogik“ besteht, nicht nur, wie sie ihren Gegenstand strukturieren, sondern vor allem, wie sie ihn begrenzen können. Denn zunächst haben Erziehung und Unterricht mit allem in der Welt zu tun und in Anlehnung an HERDER öffnet sich das kulturgeschichtliche Verständnis von Pädagogikgeschichten sogar noch einer Orientierung an der Idee der Menschheitsentwicklung. Sind aber Erziehung und Unterricht das wesentliche Entwicklungsferment der Menschheit insgesamt, dann wird der Gegenstand dieser Geschichtsschreibung grenzenlos.

Drittens gehört zur Struktur und dem bald habitualisierten rhetorischen Grundbestand der Legitimation von Pädagogikgeschichten die Vorstellung, daß man aus der Geschichte lernen könne. Dieses dritte Merkmal wird m.E. ausschlaggebend auch für die aufgeworfene Frage nach der Stellung von Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie. Denn zunehmend schreibt man im 19. Jahrhundert „Geschichten der Pädagogik“ für den Lehrgebrauch im Rahmen der seminaristischen Volksschullehrerausbildung. Hier sollen die Seminarzöglinge an den Ideen der großen Pädagogen vor allem lernen, was den „pädagogischen Ethos“ ausmacht, aber auch erfahren, welches der rechte Nutzen sein könnte, den man aus den Erfahrungen anderer zu ziehen vermöchte.

Pädagogikgeschichten sind also nicht ausgerichtet auf Kritik und historische Forschung, sondern auf dämpfende Belehrung und Integration. Und zwar gleichermaßen im Hinblick auf die Formung der Seminar-Pädagogik zu einer Veranstaltung des Staates und der Seminar-Zöglinge zum Bewußtsein von Staatsdienern. Von hier aus gesehen sind „Geschichten der Pädagogik“ und Lehrerausbildung literarische bzw. institutionelle Formen, für die die Thematisierung von *Bildung und Öffentlichkeit* sehr unwahrscheinlich bleiben mußte. Freilich setzt diese Einschätzung ein nicht nur rhetorisches, sondern politisches Verständnis von *Bildung und Öffentlichkeit* voraus.



## 1.2 Bildung und Öffentlichkeit oder Staat und Erziehung?

Es ist besonders zu betonen, daß *Bildung und Öffentlichkeit* ein Thema darstellt, das nicht in den Begriffssymbiosen von *Gebildeter Öffentlichkeit* oder *Öffentlicher Bildung* aufgeht; diese Bezeichnungen greifen vielmehr zu kurz. Auch die Aufmerksamkeit, die in Pädagogikgeschichten dem Bildungsbegriff, doch kaum dem Begriff der Öffentlichkeit gezollt wird, erfaßt nicht das, was den Kern des Themas *Bildung und Öffentlichkeit* auszeichnet.

Denn der Bedeutungshorizont, der mit einer *gebildeten Öffentlichkeit* gemeint wird, ist immer schon ein beschränkter, bezieht sich vornehmlich auf elitäre Gruppenstandards und repräsentiert im Grunde nur ein Modell von „geschlossener Gesellschaft“. *Gebildete Öffentlichkeit* ist das Abgrenzungsmodell, mit dem sich gesellschaftsgeschichtlich de facto ein neuer Stand im rhetorischen Überwindungsgestus aller ständischen Bindungen und Gesellungsformen als abgehoben und unterschieden vom Rest der Gesellschaft, eben als Stand der Gebildeten, etabliert. Der Topos *Öffentliche Bildung* andererseits wendet sich zwar seinem Selbstverständnis zufolge gegen eine solche Beschränkung der Öffentlichkeit von Bildung auf eine gebildete Öffentlichkeit, konturiert sich aber überwiegend über die Beschäftigung mit schulischer Bildung und gerät damit schnell in die mißliche Position, öffentliche Bildung mit der Programmatik einer Allgemeinbildung zu identifizieren. Damit soll keineswegs bezweifelt werden, daß die Institutionalisierung der allgemeinen Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten im Rahmen von Modernisierungsprozessen als eine der herausragenden Leistungen des öffentlichen Bildungssystems zu werten ist. *Öffentliche Bildung*, in diesem Sinne als strategische Parole zur Durchsetzung und Erhaltung von Garantien für eine Bildung aller verstanden, zeigt dann zwar deutlich ihre Differenz zu den Intentionen der *Gebildeten Öffentlichkeit*, erfaßt aber ebenso wenig wie diese noch das eigentliche Substrat dessen, was in den Konstitutionsdiskursen der bürgerlichen Gesellschaft am Beginn der Moderne und insbesondere in den verfassungspolitischen Debatten in der Zeit zwischen Französischer Revolution und der Revolution von 1848 mit dem Kernthema von *Bildung und Öffentlichkeit* intendiert war (siehe jetzt: HELLEKAMPS 1997). Die traditionellen und gegenwärtigen Klagen über die Verfallsformen, die als Verschwinden einer „Gebildeten Öffentlichkeit“ wie auch als Kritik an einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die die „Öffentliche Bildung“ als „Allgemeine Bildung“ nicht zu realisieren vermag, wahrgenommen worden sind, übersehen dann aber ebenfalls den konstitutiven Kern des Themas *Bildung und Öffentlichkeit*.

Dieser Kern läßt sich als Paradoxie beschreiben. Denn *Bildung und Öffentlichkeit* können nicht als voneinander abtrennbare, je für sich bedeutsame Sphären gedacht werden und zugleich bestimmen sie sich über ihre Differenz, die es höchst unwahrscheinlich macht, beide in einer Einheit zu denken. *Bildung* – konnotiert mit dem Individuum und seiner ihm eigentümlichen Individualität – und *Öffentlichkeit* als Beschreibung jenes Bereichs, in dem sich das Bewußtsein von und der Raum einer neuen Gesellschaft artikulieren, sind per se als Unterschiedenes gesetzt. Doch die moderne Gesellschaft gewinnt, anders als die staatstheoretischen Konzeptionen des ancien régime, ihre Impulse und ihr Selbstbild gerade nur aus der Vorstellung, daß sie eine „Gesellschaft von Individuen“ (ELIAS 1987) ist, die, um ihre soziale Kompetenzen zu entwickeln, die

Grenzen ihrer Individualität überschreiten müssen, um sich in einer auf diese Weise erst entstehenden Öffentlichkeit als soziale Individuen entfalten zu können. D.h. die Bildung moderner Gesellschaften wird in einem konstitutiven Sinne abhängig von den Selbstorganisationsprozessen der Individuen. Zum anderen brauchen Individuen den öffentlichen Raum, um sich selbst sozial situieren zu können. Somit muß auch Abstand genommen werden von Bildungsvorstellungen, die sich mit der idealisierten Form „individueller Bildung“ begnügen und es muß zugleich Gesellschaft als die Institutionalierungsweise von Öffentlichkeit bzw. Öffentlichkeiten gesehen werden, in denen die Individuen sich erst als Individuen konstituieren.

Dies impliziert Kommunikation, und Öffentlichkeit selbst ist dann das Medium, in dem die Regeln dieser Kommunikation ausgehandelt werden, Dissens in temporären Konsens transformiert wird und mit Optionen auf erneute Infragestellung der Übereinkünfte versehen werden. Das heißt aber auch, daß diese Prozesse der Bildung von Öffentlichkeit und Gesellschaft auf eine dauernde Dynamik eingestellt sein müssen, Zukunft als abschließbare sich nicht mehr denken läßt, Offenheit und Andersheit zu ihren Grundprinzipien erheben und demgegenüber Konzeptionen, für die Grenzvorstellungen der Ordnung und der Einheit, der Zentrierung von Entscheidungsstrukturen vorrangig sind, in Konflikt mit dem Konstitutionsprinzip von *Bildung und Öffentlichkeit* geraten.

Das die pädagogische Diskussion seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderts mitbestimmende Alternativdual zu *Bildung und Öffentlichkeit* war *Erziehung und Staat*. So schwankt der pädagogische Diskurs im 19. Jahrhundert eigentlich zwischen den Ambitionen einer Staatspädagogik, unter deren Schutz ein Teil der Schulmänner die Gewähr für die Professionalisierung des Lehrstandes imaginiert, und einem Konzept von *Bildung und Öffentlichkeit*, das auf die selbstkonstitutiven Kräfte von Individuen und Gesellschaft setzt, um auf diese Weise Autonomie und Freiheit als Orientierungswerte der Pädagogik zu legitimieren. Bildungsgeschichtlich weiß man allerdings, daß die Erwartungen, die der Staat im 19. Jahrhundert zunehmend an das öffentliche Erziehungssystem heranträgt, sich gegen das Konzept von *Bildung und Öffentlichkeit* erfolgreich behauptet haben (BERG 1973; LOHMANN 1993).

## 2. *Bildung und Öffentlichkeit in der Programmatik der preußischen Reformära*

Die Bildungsreformen innerhalb des Gesamtprogramms der preußischen Reformen zwischen 1807 und 1820 legen nun von dem Versuch, die grundsätzlich sich widerstrebenden politisch-sozialen Denkmodelle eines neuen Gesellschaftssystems diskursiv in das prekäre und riskante Wechselverhältnis zwischen *Bildung und Öffentlichkeit* einerseits, *Staat und Erziehung* andererseits zu transformieren, ein beredtes Zeugnis ab.

Hier zeigt sich exemplarisch das Reformdenken und -geschehen als Machtkampf zwischen den neuen und den alten Strukturen, den Repräsentanten des Ständestaates und den Initiativen für eine konstitutionelle Monarchie im Konstitutionsprozeß Preußens als moderner Gesellschaft (KOCKA 1993). Sowohl in

der Mentalität der preußischen Reformen wie in ihren politischen Ambitionen artikuliert sich als neuartige Orientierungsdimension eine der zentralen Strukturveränderungen der sozialen Wirklichkeit: Die bis dahin unbekannte Allianz von *Bildung und Besitz* (LEPSIUS 1992), aus der heraus sich die bürgerliche Gesellschaft entfaltet und in deren Rahmen der Widerstreit zwischen *Staat und Gesellschaft* entstand. Aus der Perspektive der neuen Bildungsschichten präsentierte sich der absolutistische *Staat* vornehmlich als ein militärisch, juristisch und ständisch starres Ordnungsgefüge, demgegenüber *Gesellschaft* nun als eine Sphäre erscheinen wollte, in der das „freie Spiel der Kräfte“, ihrer Kräfte, der „inneren“ wie der „äußeren“, zur Geltung gelangen konnte, in der das, was die neuhumanistische Bewegung als die freie Entfaltung der Individualität in der öffentlichen Auseinandersetzung der gegensätzlichen Interessen bezeichnete, sich entwickeln können sollte.

„Der Staat wurde auf die Wahrung der Sicherheit beschränkt, die Gesellschaft aber schien als Träger des Fortschritts, der großen Leitidee der Zeit. Die bürgerliche Gesellschaft, in der Unendlichkeit eines staatsfreien Raums ungehemmt in ihren Anlagen und Energien entwickelt, war in diesem Weltbild der Träger eines wirtschaftlichen und geistigen Prozesses, in dem die Menschheit sich zur Vollkommenheit fortbewegt“ (HUBER 1961, S. 98).

An dieser Gegenüberstellung erkennt man natürlich sofort die von ROUSSEAU eingeführte Dual-Konstruktion von „Mensch“ und „Bürger“, der als „citoyen“ und „bourgeois“ nun gleichsam quergedacht wird zur Konfrontation zwischen Staat und Gesellschaft und damit an die Stelle der paradoxalen Konstruktion von Natur und Gesellschaft tritt. In Programmatik und Haltung der preußischen Bildungsreformer zeigt sich dieser Konflikt auf eine ganz eigentümliche Weise: Einerseits, in Distanz zum Staat des preußischen Absolutismus, definieren sie sich zunächst als eine Opposition, die die Entfaltungsmöglichkeiten des gesellschaftlichen und individuellen Raumes gegen die beschränkende Enge des Staatswesens stark machen, um dann andererseits diesen Staat von innen her in der Absicht zu durchdringen, das Verhältnis von *Staat und Erziehung* nach dem Modell von *Bildung und Öffentlichkeit* umzudenken bzw. beide Modelle so zu korrelieren, daß sie nicht mehr als unvereinbar erscheinen, gleichwohl in ihrer Differenz deutlich markiert bleiben, um in der Konsequenz ein Bildungswesen zu schaffen, das zwar unter der Obhut des Staates steht, in seinen gemeinschaftlich geprägten Institutionalisierungen von Bildungsprozessen aber weitgehend autonom sein soll.

Damit gewinnt dieses Programm von *Bildung und Öffentlichkeit* den Status einer Utopie, weil es zu dessen Begründung die Möglichkeit eines harmonischen Zusammenspiels von Politik und Pädagogik unterstellen muß, das, gemessen an den sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen, unter denen es zur Wirkung kommen soll, mit hoher Unwahrscheinlichkeit belastet ist, und obwohl es weiß, daß Politik und Pädagogik nicht nur unterschiedlichen Handlungszielen folgen, sondern auch in ihren Mitteln und Wegen voneinander abweichen. In der Programmatik gibt sich dieses bildungsreformerische Denken freilich anfangs in höchstem Maße optimistisch und vom Gelingen überzeugt, weil auch die Gesamtlage, in der sich Preußen nach den napoleonischen Siegen und der Besetzung des Königreichs vorfindet, den Reformern zwar Optionen bietet, sie zugleich jedoch auch – mit dem Rücken zur Wand – zum Erfolg zwingt.

Der spätere Staatsrat in der Sektion des Kultus und Unterrichts des preußischen Innenministeriums, JOHANN WILHELM SÜVERN, hält als Professor für alte Literatur an der Universität zu Königsberg im Winter 1806/07 eine vielbeachtete Vorlesung. Sie steht im Kontext der gerade vollzogenen napoleonischen Unterwerfung Preußens und darf durchaus als eine frühe Rede an die deutsche Nation verstanden werden. In ihr skizziert SÜVERN u. a. eine vorausschauende und für die preußischen Bildungsreformer dann auch handlungsanleitende Perspektive des Verhältnisses von Politik und Pädagogik. In ihr werden zugleich die Umrisse einer Neuordnung der Relationen von *Bildung und Öffentlichkeit* sowie *Staat und Erziehung* konturiert:

„Eine bedächtige und planmäßige Befreiung der Menschheit von den moralischen und politischen Übeln, die sie so schwer drücken, beruht aber hauptsächlich auf einer totalen Reformation zweyer Künste, (...) der Politik und der Pädagogik, der Staats- und der Erziehungskunst. (...) Sie haben beide denselben erhabenen Gegenstand, den Menschen. Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen, die Staatskunst Vereine von Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft. (...) Beide“, fährt SÜVERN fort, „sind hülffreich für einander, und stehen in Wechselwirkung, die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, daß sie als Glieder in das große Kunstwerck der Staats-Organisation eingreifen können, und das höchste was ein Verein durch Vernunftideen geleiteter Kräfte erreichen kann, zu bewirken im Stande sind, die Staatskunst, indem sie der Pädagogik nicht subjective eigensüchtige Zwecke aufdringt, sondern ihr alle Hülfsmittel und Erleichterungen verschafft, ihr Geschäft als freye Kunst zu üben, und in der Kunst-Vollkommenheit fortzuschreiten“ (SÜVERN 1807/1981, S. 41 ff.).

Die zentrale Argumentationsfigur SÜVERNS, an deren Geltung die gesamte Programmatik der Bildungsreformer wie an einem seidenen Faden aufgehängt wird, ist die Unterstellung, daß Pädagogik und Politik, Staat und Erziehung, Staatskunst und Erziehungskunst im Menschen einen gemeinsamen Gegenstand besitzen. Allerdings verfolgen sie verschiedene Ziele mit ihm: Die Pädagogik sieht den Menschen unter der „Idee der Bildung“, während der Staat seine Aufgabe darin erblicke, „Vereine von Menschen“ zu errichten, in denen – und das könnte in manchen Ohren mit einem sonderbaren Nachklang verbunden sein – sich die „Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft“ verwirklichen solle.

Man fragt sich, weshalb es der Staat übernehmen müsse, solche „Vereine“ zu gründen, die doch auch durch eine freie Assoziation der Gesellschaftsmitglieder ins Leben gerufen werden könnten. Man fragt sich weiterhin, ob nicht die Harmonie zwischen Pädagogik und Staat dadurch hinterrücks gleichsam erzwungen werde, indem die „Vernunftidee“, von der der Staat sich leiten lassen müsse, und die „Idee der Bildung“, die der Leitstern der Pädagogik ist, nahtlos ineinander geschoben werden. Und schließlich mag man sich fragen, ob die Gründe, die eine Identität der „Vereine“ und der „vollkommen organisierten Gesellschaft“ suggerieren, nicht eine Dominanz der staatlichen Interessen an der Gesellschaftsorganisation ebenso wie an der Pädagogik auf deren Kosten zum Ausdruck bringen. Die Zweifel an der von SÜVERN nahegelegten Annahme einer „Partnerschaft“ zwischen Staat und Bildung verstärken sich noch, wenn man nun schaut, auf welche Weise sich Staat und Pädagogik in einer auf jeweiliger Achtung ihrer Autonomie beruhenden „Wechselwirkung“ arrangieren sollen.

Auf seiten der Pädagogik soll Bildung zur Vorbereitung einer möglichst bruchfreien Eingliederung der Menschen „in das große Kunstwerck der Staats-

Organisation“ beitragen, was wiederum impliziert, Vernunft- und Bildungsidee seien identisch. Das aber setzt voraus, daß man Freiheit und Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstbetätigung zwanglos mit einer Vernunftidee in eins setzen kann, wie sie sich im gedachten Staat inkarniert. Der Vernunftstaat würde dann zum Bildungs-, um nicht zu sagen zum Erziehungsstaat. Oder umgekehrt formuliert: Der Staat selbst müßte sich in seiner Idee als durch die Idee der Bildung so umfassend bestimmt verstehen, daß Bildungsstaat bedeutete: Ein Staat zu sein, der sich in seiner gesamten Struktur, auch in den Bereichen, die nicht primär mit Bildung und Erziehung befaßt sind, unter die Idee der Bildung stellt. In den kühnsten Spekulationen der neuhumanistischen Bildungsreformer mögen solche Vorstellungen gehegt worden sein, aber SÜVERN selbst weiß sehr wohl, daß dies nicht die Idee des wirklichen Staates ist, so sehr er sich auch unter den damals herrschenden politischen Bedingungen verändern würde.

Denn wäre der Staat als von der Bildungsidee selbst durchdrungenes Gebilde denkbar, dann hätte es nicht des Hinweises bedurft, daß der Staat der Pädagogik keine „subjectiven eigensüchtigen Zwecke“ aufzwingen dürfe, sondern sich nur einer jederzeitigen Erleichterung und Unterstützung der pädagogischen Zwecke zu befleißigen habe. Offensichtlich spürt auch SÜVERN genau an dieser Stelle die bleibende, unaufhebbare Differenz zwischen dem Modell *Staat und Erziehung* und dem Modell *Bildung und Öffentlichkeit*. Weshalb er nur vorbeugend die Grenzen des Staates, der seiner noch realen absolutistischen Interessen wegen zu Übergriffen in die Gesellschaftssphäre neigt, anzugeben vermag.

Grenzen müssen aber auch gezogen werden angesichts der Vorstellung SÜVERNS, die Staatskunst habe für eine möglichst reibungslose „vollkommen organisierte Gesellschaft“, in der sich die Vernunftidee realisiere, zu sorgen. Diese läßt keinen Raum für die Gestaltung des Modells Bildung und Öffentlichkeit unter der Maßgabe, daß hier die freien Entfaltungsmöglichkeiten der Individualitäten vorherrschen sollten. Hier bemerkt man deutlich die Bedenken, die der Staatsmann dann doch wieder vor einer selbst nicht geregelten und gezügelten Idee der Bildung, verstanden als Selbstorganisation der gemeinschaftlichen Interessen der Individualitäten, hegt. Eine Grenze findet die Bildungsidee offensichtlich dort, wo sie nach SÜVERNS Ansicht nicht mehr in die Form von „Vereinen“, wie sie die Vernunftidee des Staates grundlegt, hineinpassen, sondern sich gleichsam nach eigener „Vernunft“ die Regeln ihrer Organisation geben.

Hier entsteht dann das eigentliche „Problem der Öffentlichkeit“, wie man es mit JOHN DEWEY (1996) nennen könnte. Sind Schule, Bildung und Erziehung Privatangelegenheiten oder Angelegenheiten der staatlichen Verantwortung? Und wenn sie sowohl etwas vom einen wie vom anderen sind: Wo zieht man dann die Grenzen, an denen die staatliche Verantwortung in die Privatsphäre eingreifen muß, und wie definiert man die Grenze, die die staatliche Verantwortung in Schul-, Bildungs- und Erziehungsfragen nicht überschreiten darf? Diese Fragen verschärfen sich noch dadurch und machen einfache und eindeutige Antworten unmöglich, daß mit diesen jeweiligen Grenzziehungen die Frage nach der „Öffentlichkeit“ nicht gleichzeitig mitbeantwortet wird, denn man kann sich nach dem Modell von *Bildung und Öffentlichkeit* eine nicht-staatliche Öffentlichkeit ebenso vorstellen wie nach dem Modell von *Staat und Erziehung* eine überwiegend vom Staat geprägte Öffentlichkeit.

SÜVERN hat mit seiner Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik,

Staat und Bildung die Stichworte in die Diskussion eingeführt, anhand derer fortan, zumindest bis zum Ende der preußischen Reformära, im pädagogischen Diskurs, aber auch darüber hinaus bei SCHLEIERMACHER und DIESTERWEG, DÖRPFELD und in der Reformpädagogik das Verhältnis von pädagogischer Autonomie und staatlichem Einfluß, von Bildung und Öffentlichkeit sortiert wurde. Die preußischen Bildungsreformer der ersten Stunde haben die Grenze nicht zwischen Staat und öffentlicher Bildung angesetzt, sondern in die staatliche Tätigkeit selbst hineinverlagert. Genau an diese Vermischung haben sich dann etwa die Bedenken JACHMANNs geknüpft:

„Man setzte nicht den wichtigen und nothwendigen Unterschied zwischen Nation und Staat fest, wenigstens berücksichtigte man ihn nicht genugsam in der Erziehungslehre. (...) Man verwechselte und vermischte die Nationalbildung mit der Staatserziehung und mit der Erziehung für den Staat; man stellte nicht das richtige Verhältniß auf, in welchem Nationalbildung einer Seits zur allgemeinen Menschenbildung, anderer Seits zur individuellen Subjektsbildung steht“ (JACHMANN 1812, S.3).

WILHELM VON HUMBOLDT hingegen war schon in seiner Frühschrift über die „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“ (1792) von der Maxime ausgegangen, daß „Oeffentliche Erziehung (...) ganz ausserhalb der Schranken (...) lieg(t), in welcher der Staat seine Wirksamkeit halten muss“ (HUMBOLDT 1792/1980, S.109).

Fast zeitgleich mit SÜVERN, aber von diesem ganz unabhängig, formuliert ALTENBERG, ebenfalls später Staatsrat, am 11. September 1807 in einer an HARDENBERG gerichteten Denkschrift: Man müsse unter den gegebenen Bedingungen zur Grundlage allen staatlichen Handelns von einer „Idee“ ausgehen können, die bestimme, was „das Ziel bei der Leitung des Staats sein soll“. Denn:

„Nur eine solche klare, richtige, in sich abgeschlossene Idee, welche als Einheit ein organisches Ganzes ist und alle in solcher aufgehenden, untergeordneten Ideen in sich faßt, kann als leitendes Prinzip ein lebendiges, fruchtbares Schaffen bewirken, in dessen Verfolg eine neue Schöpfung hervorgeht“ (ALTENSTEIN 1807/1969, S.13).

Auf die „Erziehungs- und Unterrichtspolizei“ bezogen fährt er dann an anderer Stelle fort:

„Der Staat kann und muß, nötigenfalls mit Zwang, veranlassen, daß alle seine Bürger einen gewissen Grad von Erziehung und Unterricht erhalten. Ist irgendeine Vormundschaft des Staats zu rechtfertigen, so ist es die, welche er bei allen Kindern übernimmt, da sie wirklich unmündig sind und die Eltern im allgemeinen nicht für fähig gehalten werden können, die Vormundschaft zu führen. Die Sache ist für den Staat zu wichtig, um alles dem Zufall zu überlassen“ (a.a.O., S.16)

Gemäß der Richtlinie jedoch, die die preußischen Bildungsreformer mehr oder weniger eint, bliebe eine so definierte Rolle des Staates in seiner Funktion als Wahrer seiner Bildungsinteressen im absolutistischen Denken verhaftet, denn die „Idee“, die nach ALTENSTEIN ein „organisches Ganzes“ von Staat und Gesellschaft, Politik und Erziehung soll bewirken helfen, ist, wie könnte es anders sein, die Idee der Bildung, die Individualität, Autonomie und Selbstverantwortung impliziert. Daher wird die zunächst als Zwangsinstitution gedachte Rolle des Staates im Hinblick auf seine Aufgaben bei der inhaltlichen Bestimmung dessen, was öffentliche Bildung leisten können soll, auch wieder relativiert und ausgeführt:

„So sehr aber der Staat hiernach auf die Erziehung und den Unterricht einwirkt, so wenig darf er doch die Freiheit im Unterricht selbst durch positive Vorschriften beschränken. (...) Nur der Zweck muß klar vom Staate angegeben sein. Dieser ist nicht sowohl die Anfüllung des Menschen mit positiven Kenntnissen, als die Ausbildung seiner Denkkraft und deren Hinleitung zu dem Höheren, zu dem Geistigen.“ Diesen Gedankengang abschließend fügt ALTENSTEIN hinzu: „Wie dieses geschehen kann, ist Sache der Lehrer oder wissenschaftlichen Männer, welche die Leitung der Lehrer haben“ (a.a.O., S.17).

E. SPRANGER hat diese Denkschrift ALTENSTEINS als das „glänzendste Denkmal für die philosophische Durchdringung aller Staatsverhältnisse“ (SPRANGER 1905, S.476) ausgezeichnet. Was ist das „Glänzende“ an ihr im Hinblick auf das Modell *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. das Modell *Staat und Erziehung*? Es ist wohl darin zu sehen, daß hier erstmals in deutlicher Schärfe ein Unterschied zwischen staatlicher Strukturvorgabe, die legitim und auch gefordert sei, und Gewährung einer Freiheit des Inhalts, die „positive Vorschriften“ ausschließe, markiert wird. Bei SÜVERN ist allerdings die Vorstellung der Idee stärker ausgebildet, während sie bei ALTENSTEIN in der Schwebelage bleibt und als zu erfassende und in allen Staatshandlungen zu verwirklichende stets nur beschworen wird. ALTENSTEINS „Denkschrift“ greift überdies weniger weit in jenen Bereich ein, der bei SÜVERN als die „vollkommen organisierte Gesellschaft“ erscheint, so daß die gesellschaftlichen Selbstorganisationskräfte der Individuen nach dem Modell *Bildung und Öffentlichkeit* hier wieder stärker zur Geltung gebracht werden können und andererseits auch das Modell *Staat und Erziehung*, für das ALTENSTEIN gleichsam eine innere Differenzierung vorgeschlagen hat, die den Staat und mithin die staatliche Öffentlichkeit weitgehend auf Fragen der Bildungsorganisation und der Bildungsfinanzierung zurücknimmt und den Bildungsinstitutionen selbstzugestaltende Freiräume als die „Sache der Lehrer“ und der „wissenschaftlichen Männer“ überantwortet.

Anknüpfend an HUMBOLDTS „Grenzschrift“ ist zu bemerken, daß er offensichtlich noch einen Schritt weiter in Distanz zum Modell *Staat und Erziehung* geht und im Kreis der preußischen Bildungsreformer dem Modell *Bildung und Öffentlichkeit* eindeutig den Vorzug gibt. Das trifft aber nicht nur auf diese Frühschrift zu, in der er ohne Zweifel die Erfahrungen mit und die Entwicklungen der Französischen Revolution im Hinblick auf ihre Konzepte der Organisation eines neuen Staatskörpers, der Rolle des Bildungswesens und der Stellung der Individuen in ihm verarbeitet. Sondern dies gilt besonders vor dem Hintergrund der napoleonischen Besetzung Preußens. Ein Blick in seine amtlichen Arbeiten als Sektionschef zeigt, daß er auch noch unter den zermürbenden Bedingungen administrativer Zwänge an der Idee, daß nicht dem Staat die Verantwortung für Erziehung und Bildung zu übertragen sei – und wenn, dann nur für eine kurze Übergangszeit –, sondern vielmehr der „Nation“, festhält.

„Diesen Punkt“, so HUMBOLDT, „die Nation bei dem eigentlich ihr anvertrauten Geschäft mit thätig zu machen, sieht die Section übrigens für den wichtigsten und wesentlichsten an.“ Es „läßt sich mit Wahrheit behaupten, daß der Zeitpunkt, wo die Section ihren Zweck erreicht hätte, der wäre, in dem sie ihr Geschäft gänzlich in die Hände der Nation niederlegen, und sich mit dem Unterricht und der Erziehung nur noch in den höchsten Beziehungen desselben auf die andern Theile der obersten Staatsverwaltung beschäftigen könnte. Der (...)“ Standpunkt, so schließt HUMBOLDT, „dass der Staat sich um das Schulwesen gar nicht einzeln bekümmern muß, ist an sich, einer consequenten Theorie der Staatswissenschaft nach, gewiss der einzig wahre und richtige“ (HUMBOLDT 1809/1920, Bd. XII, S.219).

In der Tat stellt sich HUMBOLDT konsequent dem Problem, wie die Vergesellschaftung der Individuen zu denken und auch praktisch anzuleiten sei, ohne daß diese dabei etwas von ihrer Individualität preisgeben müssen. Belehrt durch die Erfahrungen, die die jakobinischen Zwangsgemeinschaftmodelle vor allem Saint-Justs und Robbespierres in der Französischen Revolution hervorgebracht hatten, wendet sich HUMBOLDT mit entschiedener Radikalität dem reinen Modell der Selbstorganisation durch *Bildung und Öffentlichkeit* zu und denkt dies kompromißlos durch. Danach entscheiden sich die Individuen auf der autonomen Grundlage ihrer prinzipiellen Vertragsfreiheit, in die ihnen der Staat nicht hineinzureden habe, für den Zusammenschluß ihrer zunächst durchaus differnten Interessen in sogenannten „Nationalanstalten“, die sich wiederum, gleichfalls freiwillig und selbstbestimmt, zur „Nation“ zusammenschließen. Das einzig Gemeinsame, daß die Individuen hierbei teilen müssen, ist ein Bewußtsein ihrer unveräußerlichen Differenz. Individualität ist Differenz und Bildung zur Öffentlichkeit und in der Öffentlichkeit ist ein Geschehen, an dem staatliche Interessen, die Egalisierungsgelüste kultivieren, nicht den geringsten Anteil zu nehmen haben. Freilich bleibt bei HUMBOLDT, so sympathisch seine Konzeption auch einem Pädagogikverständnis sein mag, das Freiheit und Individualität als unangreifbare Maximen pflegt, vollkommen offen, in welchen Verfahrensmodalitäten sich „Nationalanstalten“ zur „Nation“ zusammenschließen und es muß weiterhin füglich bezweifelt werden, daß die unmittelbaren Interaktionsverhältnisse zwischen einzelnen Individuen in face-to-face-Situationen bestimmenden sozialen, strukturellen und kommunikativen Verhältnisse auf größere Ordnungszusammenhänge einfach übertragbar sein können.

Allerdings muß man HUMBOLDT zugute halten, daß auch das unter den Bildungsreformern diskutierte alternative Ordnungsmodell von *Staat und Erziehung*, wie ich anzudeuten versucht habe, an Plausibilität an den Stellen einbüßt, an denen es entweder zu einer Überregulierung bis in die Organisation der gesellschaftlichen Vereinigungen der Individuen hinein neigt, oder an denen z. B. im Differenzierungsdenken zwischen struktureller Vorgabe und inhaltlicher Freiheit offenbleiben muß, und dann auch bald als dringliche Frage formuliert worden ist, ob denn die Lehrer überhaupt schon in der Lage seien, die Freiheit, die ALTENSTEIN ihnen in seiner Denkschrift überlassen will, verantwortlich, professionell und kompetent in puncto Unterricht, Bildung und Erziehung auszuüben. Beide Alternativen, das Modell *Bildung und Öffentlichkeit* ebenso wie das Modell *Staat und Erziehung*, weisen sowohl in systematischer wie in praktischer Hinsicht Mängel auf, die offensichtlich allein über eine Idee des organischen Ganzen oder eine Idee der Bildung nicht zu beheben sind. Auch staats- und bildungspolitisch war beiden Modellen eine Umsetzung in die Bildungswirklichkeiten verwehrt: HUMBOLDT hat schon 1810 seinen Abschied genommen und dem ausharrenden SÜVERN, der in seinen Verantwortungsbereichen immer weiter eingeschränkt wird, bis er schließlich in der Sektion nurmehr für die Akademie der Wissenschaften zuständig war, nützt es wenig, daß er in seinen „Promemoria“ zu einem Allgemeinen Schul- und Unterrichtsgesetz im Oktober 1817 die Argumentation in Richtung auf die Staatsmacht verschiebt:

„Jeder Staat“, so führt SÜVERN jetzt aus, „wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger ein, ist gewissermaßen eine *Erziehungsanstalt im Großen*,



indem er unmittelbar durch alles, was von ihm ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung gibt“ (SÜVERN 1817/1980, S.46; kursiv d. Verf.).

### 3. Pädagogische Thematisierungen im 19. Jahrhundert

Den Staat als eine „Erziehungsanstalt im Großen“ zu verstehen – gegen nichts hatte sich HUMBOLDT entschiedener gewehrt. Auch wenn SÜVERN von „National-Erziehung“ und „National-Jugend-Erziehung“ spricht, so hat dies doch nichts mit HUMBOLDTS Vorstellung von „Nationalanstalten“ oder der „Nation“ zu tun, in denen der Staat gerade nichts verloren haben sollte. An dieser Differenz zwischen SÜVERN und HUMBOLDT kann man aber auch ablesen, wie weit sich die Bildungsreformer mit ihren Modellen von *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* auseinander entwickelt hatten. Wenn man sich aber in der Folge im erziehungs- und bildungstheoretischen Diskurs der Pädagogik oder auch in den professionspolitischen Debatten über die Rolle des Schulmannes und der Schule mit dem Verhältnis von Staat und Erziehung befaßte, dann waren die Positionen weitgehend vorgegeben durch diese beiden grundsätzlichen Modelle, die in der preußischen Reformära als *Bildung und Öffentlichkeit* oder als *Staat und Erziehung* entstanden waren.

J. F. HERBART, 1808 durch Unterstützung SÜVERNS, mit dem er 1794 in Jena studiert hatte, auf den Lehrstuhl für Philosophie berufen, trägt 1810 der Deutschen Gesellschaft in Königsberg Gedanken „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ vor. Zwar ist es nicht wahrscheinlich, daß HERBART SÜVERNS Geschichtsvorlesung an der Königsberger Universität gehört hat, aber er muß sie gekannt haben, denn er repliziert direkt auf die damals entwickelte Vorstellung des Verhältnisses von Politik und Pädagogik. Er bemerkt: „Es mögen (...) die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik sei ein verkehrter Weg“ (HERBART 1810/1982, S.145).

Für HERBARTS Begründung dieser Position ist seine Auffassung von Einheit und Differenz – und zwar auf seiten des Staates ebenso wie auf seiten der Individuen – ausschlaggebend. Er kommt hier auf Gedankengänge, die auch mit aller Vorsicht von HUMBOLDT stammen könnten. Denn:

„Der Staat ist (...) eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente. Und so würde er zwar Schule nötig haben, aber sehr mancherlei verschiedene Schulen, auf ebendiesen ebenso mannigfaltigen Stil der Schulfreundschaften, also eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit.“ Wenn dies stimmt, dann hat das zur Folge, wie HERBART fortfährt, daß „die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider (läuft), während die rechte Erziehung“ – und hier argumentiert HERBART deutlich mit HUMBOLDTSchem Denken – „die sich um den Staat nicht bekümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht einen für die andern, sondern nur jeden für sich selbst bilden will (...)“ (HERBART 1810/1982, S.145).

Demgegenüber komme es also darauf an, und auch dies sagt HERBART gegen SÜVERN und mit HUMBOLDT, „die Pädagogik, wie sich's ohne hin gebührt, auf ihre eignen Füße (zu) stellen“. Sie versteht sich als „die Wohltäterin der einzelnen, deren jeder ihrer Hilfe bedarf“. „Alsdann aber“, so HERBART weiter, „ver-

schwinden uns sogleich die Schulen: denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten, sie muß jeden Einzelnen vornehmen“ (HERBART 1810/1982, S. 146). Aber das bedeutet für ihn überhaupt nicht, daß die Politik sich nun der Pädagogik unterzuordnen habe. HERBARTS Vorschlag einer kommunalen Selbstorganisation verwendet zwar nicht HUMBOLDTS Begriff der „Nationalanstalten“, aber die Idee ist ähnlich und vor allem: sie läßt sich im wesentlichen vom Modell *Bildung und Öffentlichkeit* leiten. Denn Erziehung als „Kommunalangelegenheit“ zu verstehen bedeutet, daß sie „zugleich öffentlich und häuslich“ sei und sie kann, wenn sie sich im kleinen Maßstab bewährt habe, getrost dem „pädagogischen Geist“ vertrauen, der sich schneeballartig verbreiten wird. So meint HERBART abschließend: „Wir brauchen ihm dazu die Wege nicht vorzuzeichnen, er würde sie von selbst finden“ (HERBART 1810/1982, S. 151). Contra SÜVERN aber heißt das: Der „pädagogische Geist“ benötigt die Vernunftidee des Staates nicht, er organisiert sich nach seiner Eigenlogik von *Bildung und Öffentlichkeit* selbst.

Auch bei SCHLEIERMACHER finden wir ein deutlich unterscheidendes Denken in bezug auf die beiden Modelle von *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* vor. Es ist schon nahezu gesetzesartig kodifiziert.:

„Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben gibt, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand steht, um so mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können. (...) Wo es aber an einem solchen öffentlichen Leben fehlt, eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist, da muß die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken“ (SCHLEIERMACHER 1826/1983, S. 121).

Das ist zwar nicht mit der Entschiedenheit HERBARTS und in der Kompromißlosigkeit HUMBOLDTS formuliert, aber sehr deutlich werden die beiden in der Diskussion sich zunehmend auch schematisierenden Positionen, in denen von *Bildung und Öffentlichkeit* immer dann gesprochen wird, wenn dahinter sich Selbstorganisationsprozesse verbergen, die Lebendigkeit und sich regende öffentliche Kommunikation signalisieren. Während das Modell *Staat und Erziehung* dort greift, wo weder eine intakte Öffentlichkeit noch ein Wille zur selbsttätigen Bildungsorganisation sich zeigen.

Je weiter im Jahrhundert sich diese Vorstellung verallgemeinert, desto enger werden auch die Bezugnahmen auf generellere politische Diskussionslagen und es nehmen vor allem die Bezüge auf Fragen der Demokratie zu. So findet man etwa im von C. v. ROTTECK und C. WELCKER herausgegebenen „Staats-Lexikon“ oder „Encyklopädie der sämtlichen Staatswissenschaften“ (1848, v. a. Bde. X u. XII) unter den einschlägigen Stichworten „Schulen/Schulwesen“, Pädagogik“, „Bildung“, „Öffentlichkeit“, „Patriotismus“ u. ä. genau jene seit den Tagen der preußischen Bildungsreformer entwickelten Grundmodelle von *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* nun unter Beziehung auf Liberalismus, Rechtsstaat und Demokratie behandelt. D.h. auch die bildungspolitischen und pädagogischen Themen sowie die damit verbundenen Probleme sind selbst zu öffentlichen und allgemeinen Themen geworden, die „öffentliche Meinung“ und deren „Bildung“ hat sich ihrer bemächtigt.

Als sich 1848 die Kreis- und Provinzial-Lehrerkonferenzen anschicken, die „Stellung der Schule im Allgemeinen“ in Anträgen zu formulieren, ist man überrascht, daß sich die Alternativen, die seit 40 Jahren die administrativen Gedan-

kengänge bestimmt und die pädagogischen Theoretiker beschäftigt haben, auch hier wiederfinden. So kann man etwa lesen:

- „1. Die Schule sei *Staatsanstalt* (Pommern, Posen).
2. Die Schule sei *Staatsanstalt unter Mitwirkung der Gemeinden* (Brandenburg); oder vorbehaltlich einer geregelten Beteiligung der Gemeinden (Sachsen).
3. Die Volksschulen mögen zu einer einheitlichen, selbständigen, an die gesamten Bildungsanstalten organisch sich anschließenden Volksschule vereinigt werden. Diese Volksschule sei *Nationalanstalt* (Schlesien).
4. Die Schule erhalte einer ihrer Bestimmung würdige, *selbständige Stellung* (...) (Rheinprovinz).
5. Die Schule sei *kirchliche und Staatsanstalt* (Westphalen)“ (zit. n. GIESE 1961, S.131; kursiv d. Verf.).

Schließlich schlagen sich diese Debatten auch in der professionspolitischen Publizistik nieder und werden dort nach dem Muster *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* kontrovers diskutiert. F. A. DIESTERWEG und F. W. DÖRPFELD vertreten in der Professionspolitik die zwei unterschiedlichen Modelle.

DIESTERWEG spricht sich 1831 in seinem Aufsatz „Über die amtliche Stellung der Volksschullehrer“ dafür aus: „Die Erziehung soll eine ganz allgemeine, öffentliche Angelegenheit, soll eine *Staatserziehung* sein“ (DIESTERWEG 1831/1980, S.100; kursiv d. Verf.). Welche Vorstellungen von dieser *Staatserziehung* entwickelt er? Seine Konzeption ist eine jetzt schon pädagogisch-populistische zu nennen, denn sie bemüht das Doppelbild vom Menschen, der für sich selbst als Mensch und für den Staat als Bürger erzogen werden solle. Daß dies geschehe, dafür habe der Staat zu sorgen, indem er allen Kindern „die allgemeine Menschenbildung“ ermögliche, die dann aber ergänzt werden müsse durch eine auf die jeweiligen Stände bezogene „intellektuelle Bildung“. Die Bildung des Menschen zum Bürger faßt DIESTERWEG in eine konservative Formel:

„Keiner ist ein guter Bürger, welcher nicht Respekt und Ehrfurcht vor den Zwecken des Staates und seiner Vertreter, keine Liebe gegen den Staat und keinen Gehorsam gegen die Gesetze desselben in sich nährt und bewahrt.“ Und er fährt fort: „Aber die genannten Eigenschaften besitzt der Mensch nicht von Natur; sie müssen ihm anehezogen werden“ (DIESTERWEG 1831/1980, S.101).

Erreichen könne man diese Ziele nur in einer öffentlichen Erziehungsanstalt, der Schule. Sie müsse aber, wenn sie erfolgreich sein will, als Schule der Staatserziehung konzipiert werden. D.h. in ihr „schreibt der Staat den ganzen Unterrichts-, den ganzen Erziehungsplan, Methoden, Mittel und Wege in großartigen, allgemeinen Zügen und Grundsätzen und so speziell vor, als es geschehen darf, ohne die lebendige, freie Selbsttätigkeit der Erzieher zu beschränken“ (a.a.O., S. 101). Damit all dies geschehen könne, müsse der Lehrer ein Staatsbeamter sein. Er müsse seine Aufgaben, Methoden und Ziele als solche verstehen, die nur dem einzigen Ziele folgen, durch die und in der Schule einen „starken Staat“ entstehen und repräsentiert zu finden.

Dieses ist die Sprache der Restaurationszeit und man kann sehen, was aus der von SÜVERN oder ALTENSTEIN vertretenen Vernunftidee, die mit der Idee der Bildung harmoniere, unter veränderten politischen Bedingungen geworden ist: Gleichsam zwanglos kann die Idee der allgemeinen und allseitigen Menschenbildung nicht nur dem Modell *Staat und Erziehung* eingegliedert werden, sondern sogar zu einem Modell *Staatserziehung* werden, das Gehorsam, Pflicht und

Treue des Schülers wie auch des Lehrers als die wichtigsten Ziele, die die Pädagogik für den Staat zu erbringen habe, ansieht.

Demgegenüber betrachtet DÖRPFELD (1869/1980, S.134f.) mit schon reformpädagogischen Anklängen als das „erste Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen“ die „bureaukratische Form des Schulregimente“, was für das Bildungswesen schon deshalb nicht zuträglich sei, „weil die Erziehung der Jugend, also auch die Schule, mit dem Zentrum des Privatlebens, der Familie, eng verbunden, darin gewurzelt ist und deshalb nur teilweise als eine öffentliche Angelegenheit betrachtet werden kann“. Als Abhilfe des Gebrechens empfiehlt DÖRPFELD deshalb die „Selbstverwaltung“, und zwar, „weil bei dem öffentlichen Bildungswesen so verschiedene Interessenten beteiligt sind: neben dem Staate auch die Familie, neben der Volkswirtschaft auch die Kirche, ferner die bürgerliche Gemeinde (...) und endlich auch der Lehrerstand“ (a.a.O.).

An DIESTERWEG kann man sehr gut erkennen, wie sich für den Schulmännerdiskurs ab Mitte des 19. Jahrhunderts das Modell von *Öffentlichkeit und Bildung* durch seine Integration in eine Konzeption von Staatserziehung gleichsam „entöfentlicht“. Es wird zwar noch am Bildungsbegriff als oberstem Orientierungstopos der pädagogischen Zielformeln festgehalten, aber er gerät schon hier in die schematisierende Rhetorik von allgemeiner Menschenbildung und ständisch zugeschnittener „intellektueller Bildung“. Öffentlichkeit ist dann nur noch auf die Seite des Staates beziehbar und die Schulen sind öffentliche Institutionen (vgl. OELKERS 1995, S.77 ff.) – der *Staat* als solcher *ist öffentlich*.

Doch wenn dann in der Vorstellung von „Staatserziehung“ der Binnenraum der Schule durch die Vorgaben des Staates so weit strukturiert wird wie es DIESTERWEG empfiehlt, dann entsteht unversehens die ganz neue Problemlage, daß trotz der Vorgaben „die lebendige, freie Selbsttätigkeit der Erzieher“ keiner Beschänkung unterliegen darf. So nistet sich strukturell in den Binnenraum der Staatserziehungsschule jener Konflikt ein, der dann zur Permanenz der reformpädagogischen Kritik eben an dem Modell der Staatserziehungsschule als bloße Lern- und Kopfschule führt. Bezeichnenderweise kann dieser reformpädagogische Diskurs sich dann aber nur so auf die Schule beziehen, daß deren grundsätzliche staatserzieherische Funktionszuschreibung und der Status des Lehrers als „Staatsbeamter“ gewahrt bleiben. Die Alternative wird dann nicht in jenem Modell von *Bildung und Öffentlichkeit*, das etwa DÖRPFELD mit „Selbstverwaltung“ angedeutet hat, gesucht.<sup>2</sup>

#### 4. Historiographischer Niederschlag

Die pädagogische Historiographie vollzieht im großen und ganzen diese eingeschränkte Bezugnahme nach: Bildungsrhetorik, Öffentlichkeitsverlust, Staatserziehungsschule. D. h. sie versteht sich als eine Geschichtsschreibung, die die In-

2 Von dieser Regel weichen nur „Entschiedene Schulreformer“ noch ab: „Die wichtigste Aufgabe der Schule ist die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend. Diese ist nur möglich, wenn die Schule organisiert wird nach den Normen einer sich selbst regierenden Gesellschaft. Darum ist die von der Lehrerschaft erhobene Forderung der Selbstverwaltung mit Nachdruck zu unterstützen“ (GANSBERG 1911, S. 223).

stitutionalisierung der Schule als eine Erfolgsgeschichte des Modells *Staat und Erziehung* begreift und dabei vollkommen außer acht läßt, daß es hierzu immer auch die Alternative des Modells *Bildung und Öffentlichkeit* gegeben hat.

Nun liegt es in der Natur der Sache, daß Nicht-Rezeption eines Themas kaum belegt werden kann, ohne zu langweilen, denn Leerstellen zu zitieren und Unterlassungen zu markieren, ist ein ermüdendes Unterfangen. Stellvertretend soll daher abschließend nur ein Beispiel für die Lücken der pädagogischen Historiographie angeführt werden. Wichtig ist, was in diesem Text nicht gesagt wird; bemerkenswert auch, daß gerade an dieser „Geschichte der Pädagogik“ Generationen von Lehramtsstudenten Pädagogikgeschichte kennengelernt haben. Hier der Textauszug:

„Es ging in dieser (preußischen, d. Verf.) Reformzeit (...) um Emporbildung des bisher allzusehr im Untertanengeist gehaltenen einfachen Volkes zum vollen, selbstverantwortlich tätigen Menschentum. (...) Dem hoffnungsfreudigen Enthusiasmus der preußischen Staatsmänner erschien Pestalozzi als der große Befreier der Geister. (...) Auch andere Pädagogen setzten sich damals gerade für das Volksschulwesen und die Lehrerseminare ein. (...) Sie gaben der Lehrerbildung und dem Lehrerstand durch ihren pädagogischen Enthusiasmus, durch ihre gründliche didaktische Praxis und durch ihre pädagogisch-methodischen Schriften kraftvolle Impulse und trugen sehr zur Entwicklung einer breiteren Volksschulpädagogik in den Lehrerseminaren bei. (...) Das ganze Volksschulwesen nahm einen großen Aufschwung (...)“ (REBLE 1987, S.240f.).

Wohlgermerkt: In diesem Textauszug ist nichts „falsch“ dargestellt – aber es fehlt ein Thema: das von *Bildung und Öffentlichkeit*.

## Literatur

- ALTENSTEIN, K. S. F. v.: Denkschrift „Über die Leitung des preußischen Staates an S. des Herrn Staatsministers Freiherrn von Hardenberg Excellenz“, Riga, 11. September 1807 (Auszüge). In: Staat und Erziehung in der Preußischen Reform 1807–1819. Ausgewählt und eingeleitet von K.-E. Jeismann. Göttingen 1969, S.13–19.
- BERG, C.: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg 1973.
- DEWEY, J.: Die Öffentlichkeit und ihre Probleme (1927). Darmstadt 1996.
- DIESTERWEG, F. A.: Über die amtliche Stellung der Volksschullehrer (1831). In: Staat und Schule oder Staatsschule?. Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787–1889. Ausgewählt u. eingeleitet v. C. Berg. Königstein/Ts. 1980, S.99–110.
- DÖRPFELD, F.W.: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform (1869). In: Staat und Schule oder Staatsschule. Ausgew. u. eingel. v. C. Berg. Königstein/Ts. 1980, S.134–148.
- ELIAS, N.: Die Gesellschaft der Individuen. Hrsg. v. M. Schröter. Frankfurt am Main 1987.
- GANSBERG, F.: Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Leipzig 1911.
- GIESE, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen-Berlin-Frankfurt 1961.
- HELLEKAMPS, S.: Die Gründung der Republik. Bildungstheoretische Analysen zur Differenz von politischer Gesellschaft und rasonierender Öffentlichkeit nach 1789. Weinheim 1997.
- HERBART, J.F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: Ders.: Kleinere pädagogische Schriften. Pädagogische Schriften. Erster Band. Hrsg. v. W. Asmus. Stuttgart (2. Aufl.) 1982, S.143–151.
- HUBER, E.R.: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd.I: Reform und Restauration 1789 bis 1830. Stuttgart (2. Aufl.) 1961.
- HUMBOLDT, W.V.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Ders.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden. Bd. I. Hrsg. v. A. Flitner/K. Giel. Darmstadt (3. Aufl.) 1980, S.56–233.

- HUMBOLDT, W.v.: Gesammelte Schriften. Nachträge. Bd. XII. Hrsg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1920: Schreiben an den Geheimen Staats-Minister Dohna vom 19. Mai 1809 zu Königsberg, S.215–220.
- JACHMANN, R.B.: Ideen zur National=Bildungslehre. In: Archiv deutscher Nationalbildung. Erstes Heft. Berlin 1812, S.1–45.
- KOCKA, J.: Obrigkeitsstaat und Bürgerlichkeit. Zur Geschichte des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert. In: Deutschlands Weg in die Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert. Hrsg. v. W.Hardtwig/H.-H.Brandt. München 1993, S.107–121.
- LEPSIUS, M.R.: Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Hrsg. v. M.R. Lepsius. Stuttgart 1992, S.9–18.
- LOHMANN, I.: Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850. Münster-New York 1993.
- OELKERS, J.: Schulreform und Schulkritik. Würzburg 1995.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart (14. Aufl.) 1987.
- ROTTECK, C.v./WELCKER, C. (Hrsg.): Das Staats-Lexikon. Encyklopädie der sämtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. Neu durchgesehene u. vermehrte Aufl. Altona 1848.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften I. Hrsg. v. E.Weniger. Frankfurt-Berlin-Wien 1983, S.1–369.
- SCHWARZ, F.H.C.: Erziehungslehre (2.Aufl.). Leipzig 1829.
- SPRANGER, E.: Altensteins Denkschrift von 1807 und ihre Beziehungen zur Philosophie. In: Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte 18 (1905), S.471–517.
- SÜVERN, J.W.: Vorlesungen über die politische Geschichte Europas. Abschlußvorlesung. In: J.W. Süvern. Die Reform des Bildungswesens. Schriften zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Besorgt v. H.-G. Große Jäger/K.-E. Jeismann. Paderborn 1981, S.26–45.
- SÜVERN, J.W.: Promemoria vom Oktober 1817. Grundsätze einer „allgemeinen Schulordnung“. In: Staat und Schule oder Staatsschule? Ausgew. u. eingel. v. C. Berg. Königstein/Ts. 1980, S.46–53.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Im Heimgarten 2 A, 60389 Frankfurt am Main,  
Tel.: 069 – 47 90 13